

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X<sup>o</sup> UNICAMP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3099-3114

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3099

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## “SER PROFESSOR” OU “TORNAR-SE PROFESSOR” DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBIB/UERN

Ana Maria de CARVALHO<sup>1</sup>

Maria do Socorro da Silva BATISTA<sup>2</sup>

### RESUMO

É um dos focos de discussões acadêmicas a ideia de que a formação oferecida pela maioria das licenciaturas não atende à complexidade e dinamicidade da docência. Com base nessa problemática, faz-se necessário refletir sobre a relevância de iniciativas que proporcionem a imersão dos licenciandos no âmbito escolar, considerando, porém, a sala de aula como *lócus* de aprendizagem e construção de saberes para a docência. Dentre essas iniciativas, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; criado, portanto, com o propósito de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, oportunizando-lhes a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, de modo a buscarem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Programa como esse se inscreve como força potencializadora nos modos de subjetivação de licenciandos, favorecendo, assim, a criação de sujeitos mais competentes para atuarem no magistério. Nesses termos, este trabalho intenta analisar a questão do “Ser ou Tornar-se Professor” a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa do PIBID, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, retirado de um questionário aplicado através do google docs. Esta pesquisa, a qual se filia a uma linha discursiva, respalda-se teoricamente nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005) e em diálogo com os estudos de Tardif (2000; 2002), Pimenta (1996; 1999) e Nóvoa (1991; 1999).

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas discursivas; formação docente; PIBID.

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil voltada para o aperfeiçoamento

---

1 UERN – Faculdade de Letras e Artes (FALA), Departamento de Letras Vernáculas (DLV), Mossoró-RN. [carvalhoana1@hotmail.com](mailto:carvalhoana1@hotmail.com)

2 UERN – Faculdade de Educação (FE), Departamento de Educação, Mossoró-RN. [msbatista@hotmail.com](mailto:msbatista@hotmail.com)

e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos elaborados pelas IES por meio das diversas licenciaturas, conforme editais do MEC, devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de professores das escolas parceiras<sup>3</sup>.

Em vigor desde 2007 no âmbito do MEC, o PIBID entre outros objetivos busca: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o PIBID conta atualmente com 31 subprojetos nas diversas licenciaturas, sendo que 09 estão na área de Letras e Artes (Português, Espanhol, Inglês e Música). Essa amplitude significa um conjunto de 836 bolsistas, com papéis diferenciados, sendo cerca de 80% alunos de licenciaturas, ou seja, jovens que se preparam para o exercício do magistério.

Adotar estratégias de avaliação permanente de seus resultados tem sido uma postura adotada pelo PIBID/UERN, considerando a dinamicidade e complexidade da prática docente que atribui ao processo formativo novas demandas formativas, exigindo das licenciaturas a revisão permanente de suas propostas e práticas. Essa realidade

---

3 Escolas parceiras são as instituições do ensino básico da rede pública que aceitam e assumem o termo de cooperação técnica, para realização dos projetos. Em uma única Escola parceira podemos ter vários projetos oriundos de diversas licenciaturas. Para cada 05 licenciandos o PIBID garante um professor supervisor que faz o acompanhamento destes bolsistas sob a orientação do professor coordenador, membro da IES proponente.

conduz os licenciados a um processo de incertezas acerca de sua opção profissional e dos papéis sociais que lhes competem enquanto futuros docentes.

Assim, este trabalho intenta analisar a questão do “Ser” ou “Tornar-se” Professor a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa<sup>4</sup> do PIBID/UERN, como parte de um processo permanente de acompanhamento e avaliação dos resultados do referido Programa. Esses depoimentos são tomados como práticas discursivas<sup>5</sup> que sinalizam os modos de subjetivação<sup>6</sup> desses bolsistas no percurso de sua formação.

Os dados apresentados foram colhidos a partir de um questionário aplicado através do google docs<sup>7</sup>. Para a análise desses dados nos respaldamos nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005), para quem o discurso é visto como um processo enunciativo cuja materialidade exhibe a articulação da língua com a História e o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder/saber. Também tomamos como base os estudos de Tardif (2010), Pimenta (1999) e Nóvoa (1999) que defendem a formação docente a partir de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

## **PIBID E PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Já afirmava Paulo Freire (1999) que ensinar é uma prática social ou uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A compreensão de Freire acerca do processo de ensino nos conduz à percepção de que assim como o ato de ensinar, a formação

---

4 Na UERN, atuam quatro subprojetos de Língua Portuguesa, distribuídos nos *campi*: Central-Mossoró, Assu, Pau dos Ferros e Patu.

5 Entende-se por prática discursiva “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social [...] as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2005: 133).

6 Subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito” (Foucault, 2004: 262). Os modos de subjetivação, no sentido foucaultiano do termo, referem-se às formas e às modalidades da relação consigo por meio das quais o ser humano se constitui e se reconhece como sujeito.

7 O Google Docs é um serviço para Web que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos. Também é possível definir que tipo de interação estas pessoas terão sobre um documento, como permitir que elas editem, comentem ou apenas visualizem o texto.

docente é apreendida também pelas interações sociais, ou seja, pelas experiências que professores e alunos de licenciatura vivenciam.

Segundo Nóvoa (1991: 13),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para esse autor, o processo de formação está dependente de percursos educativos, embora não se deixa controlar pela pedagogia. A formação se constrói não por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão significativo investir na experiência pessoal e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991).

Seguindo a mesma linha de compreensão, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012:11) consideram que:

A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Os saberes da experiência não respondem – e nem poderiam – todas as nossas dúvidas, inquietações, tampouco por si só nos oferecem todas as respostas que a prática exige. No entanto, esses saberes, construídos pelas vivências cotidianas – por isso mesmo – possibilitam o amplo e permanente processo de reflexão acerca do que fazemos, como e por que o fazemos. Esse processo nos possibilita a construção gradativa e não linear de nossa identidade docente. Ou seja, possibilita pensarmos sobre o ser ou tornar-se professor, não como algo que se conclui, mas como algo que se constrói e reconstrói. Em outras palavras, a identidade concebida não como um dado imutável, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Na opinião de Pimenta (1996), a profissão de professor surge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade.

Nesses termos, a identidade profissional se constrói principalmente “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente, no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 1996: 76).

Essa compreensão está na base da estrutura organizacional do PIBID, ao instituir a figura do professor supervisor, sendo este o profissional que, no âmbito da escola pública, recebe, orienta e avalia o processo de formação docente do licenciando, conforme as diretrizes do PIBID e em articulação com o professor da respectiva área de ensino, integrante do corpo docente da IES, proponente do citado programa. A presença do professor supervisor na equipe de execução dos diversos projetos que constituem o Programa na Universidade expressa a valorização dos saberes da experiência na perspectiva de que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2012: 54). Isso sinaliza para os processos do ser e fazer-se humano e do saber-fazer profissional.

Queremos lembrar que qualquer que seja o saber, esse se define, como aponta Foucault (2005: 204-205), “por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”.

## **SER OU TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID/UERN**

Apoiando-nos em Foucault (1995; 2004; 2005), buscamos compreender e explicitar os sentidos e significados das respostas, a partir da necessidade de identificarmos a contribuição do PIBID no processo formativo de estudantes do curso de Letras/Português. Em Foucault está claro que discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual nos inserimos. É pelo discurso que percebemos a realidade material. Os discursos são, pois, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2005: 55), que desenharam e delimitam um lugar para o sujeito ocupar.

Portanto, assim como a realidade é mutável, o discurso se reorganiza e se renova, refletindo essa realidade material. Essa referência a Foucault ganha relevância em nosso trabalho à medida que é o discurso dos licenciandos, materializado nos seus relatos ao responder o questionário supracitado, que avaliaremos como elementos determinantes ao processo de “ser” ou “tornar-se” professor de Língua portuguesa.

Nesta etapa do trabalho refletimos acerca da percepção de licenciandos do curso de Letras/Língua Portuguesa, participantes do PIBID, na condição de bolsistas de iniciação à docência. Conforme informamos anteriormente, os bolsistas foram convidados a responderem uma pesquisa no google docs, na qual constavam questões objetivas e subjetivas. Buscamos, inicialmente, identificar a percepção dos bolsistas no que se refere ao papel do PIBID enquanto um programa de incentivo à formação docente, quanto ao processo de construção da identidade do professor, com foco para algumas ações desenvolvidas, conforme será demonstrado a seguir.

Considerando o planejamento realizado de forma coletiva e participativa solicitamos que os bolsistas participantes da pesquisa avaliassem a dinâmica de trabalho e as atividades do PIBID realizadas na UERN, no contexto do subprojeto do qual participam, no caso, Letras/Língua Portuguesa. Esta dimensão do trabalho docente foi inserida na pesquisa, por considerarmos a importância do processo de planejamento como elemento de formação e não apenas como um simples momento de definição acerca do fazer pedagógico. O planejamento é visto como momento de aprendizagem e crescimento intelectual dos licenciandos, futuros docentes, cujas práticas envolvem diferentes conhecimentos, conforme detalharemos ao longo deste trabalho.

Sobre o planejamento coletivo das ações a serem realizadas, obtivemos os seguintes dados:



Gráfico 1 - Avaliação dos bolsistas sobre o processo de planejamento

Os dados revelam que a prática do planejamento coletivo vem sendo desenvolvida de forma positiva, o que pode ser confirmado pelo gráfico seguinte

quando os bolsistas avaliam a qualidade das discussões dos encontros, que, entre outras ações, desenvolve-se também o planejamento. Quando indagados sobre a qualidade das discussões nas reuniões do subprojeto, o número dos que as consideram ótimas/boas supera os 80%.



Gráfico 2 - Qualidade das discussões realizadas nas reuniões

A constatação da boa prática de planejamento revelada pelos números apresentados é um importante indicador do quanto a formação e a prática docente estão relacionadas ao modo como são idealizadas e executadas. Vê-se pelos dados que o trabalho coletivo de nível qualitativo elevado é elemento constitutivo da formação dos professores e professoras.

Considerando que a pesquisa não tenha tido a preocupação de conceituar o planejamento, necessário se faz explicitarmos a concepção deste importante momento do processo pedagógico que nos pauta nesta análise. Isto porque se trata de um processo pensado e praticado a partir de diferentes vertentes ideológicas e pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Luckesi (2001: 108), quando afirma:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

A perspectiva de um processo de planejamento que considere todas as dimensões do ser e do fazer pedagógico, elucida uma perspectiva educacional e, portanto, orienta também para o que chamamos de identidade do professor. Com isto, estamos expressando que essa identidade é formada a partir das relações e que, por sua vez, as relações sociais, acadêmicas e profissionais são permeadas por aspectos éticos, políticos, filosóficos técnicos e sociais, dentre outros, constituída nos diversos momentos do processo formativo, inclusive por ocasião do planejamento.

Os dados apresentados nos gráficos acima não nos garantem que o planejamento esteja sendo praticado com base em alguma concepção que se aproxime de Luckesi (2001), com a qual concordamos. No entanto, outro dado apresentado a seguir nos indica a existência de impactos do Programa sobre o processo formativo, o que é um dos objetivos do PIBID. Referimo-nos ao fato de que parte significativa dos que responderam ao questionário considera que há um processo de reflexão e reorientação da proposta formativa do curso a partir do PIBID, ou seja, a partir de suas análises, planejamento e práticas, conforme demonstrado abaixo:



Gráfico 3 - Avaliação da repercussão do PIBID no contexto do curso Letras/Português

Ainda que na pesquisa não tenha sido possível identificar o tipo ou que reorientação foi efetivada no curso de Letras/Língua Portuguesa, um dado pode ser considerado um bom indicador: referimo-nos ao interesse do corpo docente do curso pelo Programa, considerada como ótima/boa por 82,4% dos bolsistas que responderam ao questionário. Vejamos o gráfico abaixo:



Gráfico 4 - Interesse do corpo docente pelo Programa

Pode não parecer, mas o interesse de um corpo docente de um curso por um programa no qual nem todos estão diretamente envolvidos, tem uma importância singular. Não são raros os casos em que os programas existentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores são percebidos e valorizados apenas por aqueles docentes envolvidos, por exemplo, como coordenadores ou em alguma outra função.



Queremos destacar que os estudos, discussões, debates e planejamentos ocorridos em reuniões dos subprojetos constituem a base tanto para formação inicial do licenciando como para formação continuada do professor supervisor. Consideramos isso como práticas discursivas, que operacionalizam o funcionamento do que Foucault (2004) denomina como tecnologias do eu. Ou seja, um conjunto de operações que permitem aos indivíduos (nesse caso, aos bolsistas) efetuarem, por conta própria ou com auxílio de outros indivíduos (no caso, seus pares), certo número de procedimentos (ver-se, narrar-se e avaliar-se sobre seus pensamentos, condutas, ou formas de ser), obtendo, desse modo, a mudança de comportamento, com o objetivo de alcançar certo estado de perfeição, de sabedoria.

Nos relatos produzidos pelos licenciandos ao serem provocados para que avaliassem a importância do contato com o trabalho realizado no espaço escolar, identificamos posicionamentos como os que seguem<sup>8</sup>:

Os trabalhos realizados nas escolas são de grande importância para nós PIBIDanos, pois nos proporcionam assistir as aulas dos professores/supervisores e ao mesmo tempo nos proporcionam também o contato com os alunos, a sala de aula. Outro ponto fundamental é a relação com o supervisor que nos faz adquirir mais experiência. Todas as atividades desenvolvidas até agora nos ajudaram muito, como por exemplo: os planejamentos de aula, produção de artigos etc.

[...] através do PIBID eu tenho obtido experiência na área, na qual tem me feito otimizar alguns medos que tinha, isto devido a falta de experiência que ainda possuía.

Essas respostas de cunho subjetivo em que os bolsistas traçam seus relatos da vivência no PIBID nos auxiliam a compreender como a experiência é importante na construção do sujeito profissional. Nas palavras Larrosa (2002: 24) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Somos, pois, sujeitos da experiência, “[...] território de passagem, algo que como uma superfície sensível que aquilo que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (idem). O sujeito da experiência, na opinião do autor, configura-se, sobretudo, como um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

---

8 Considerando que no questionário aplicado os respondentes não eram identificados, não é possível aqui atribuímos qualquer identificação, mas apenas deixar claro que são depoimentos de discentes do curso de Letras/Língua Portuguesa da UERN, que participam do PIBID.

Assim, tomando os acontecimentos que estão na ordem da docência, quer seja do aprendiz ou do profissional, faz-se necessário lembrar o que defende Gatti (2009: 98): “[...] que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central”.

A seguir, veremos alguns relatos referentes à contribuição do PIBID para formação profissional e para o desempenho no curso de licenciatura:

Um subprojeto excelente, o qual nos proporciona conhecer a realidade das escolas nos mostrando as dificuldades, mas também as realizações de sucesso e também nos motiva a querer exercer a nossa profissão de docente.

O projeto é muito importante em todos os sentidos para os bolsistas, pois proporciona a ligação da teoria adquirida na academia, com a vivência da prática nas escolas, preparando assim o futuro docente para encarar as dificuldades futuras de sua profissão, com motivação, sabendo da realidade das escolas, para com isso traçar estratégias e metodologias inovadoras.

Nessa direção, defendemos que o contato direto com a sala de aula em que o licenciando vivencia as situações e problemas é algo imprescindível na sua formação inicial. A troca dessas experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os alunos bolsistas juntamente com o professor supervisor são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ao fazerem referência específica ao contato com o professor, verificamos que há uma valorização, por parte dos licenciandos, ao trabalho desenvolvido, visto como “espelho” e instrumento de motivação para o exercício da docência, como podemos verificar no depoimento a seguir:

O PIBID é uma ótima oportunidade para que o egresso possa visualizar todos os espelhos que é o papel do professor em sala. O Programa me incentivou bastante a investir no ato de ensinar e, como prova disso, estou investindo em concursos públicos para o cargo de professor de Língua Portuguesa; colocar em prática tudo que estou vivenciando desde o dia 07/01/2013.

As relações estabelecidas nas mais diversas formas no âmbito do PIBID, segundo o olhar dos bolsistas, contribuem não apenas na formação profissional, mas também no aspecto pessoal, conforme pode ser verificado no depoimento abaixo:

Estar em contato com os bolsistas dos outros cursos, trabalhar em conjunto, interagir com os alunos da escola, conviver com os docentes, permitiu adquirir conhecimentos específicos da atividade docente e contribuído não somente para a minha formação profissional, mas também para a formação

peçoal, pois o compromisso que todos nós bolsistas assumimos com a escola tem nos tornados mais responsáveis e conscientes de que podemos e devemos contribuir para a melhoria da educação no nosso país.

Dessa forma, podemos inferir que a docência é uma profissão essencialmente relacional. Como advoga Tardif (2002: 49),

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, o sujeito que é constituído na alteridade, não significa um dado *a priori*, não designa um ser universal, transcendental, portador de uma essência, mas é tomado como uma fabricação historicamente realizada por meio de práticas discursivas (Foucault, 1995). E, enquanto efeito ou produto dessas práticas, o sujeito designa o conjunto de posições singulares que ele ocupa. Assim, podemos afirmar que o bolsista encontra no PIBID a oportunidade ideal para tornar-se sujeito da prática docente.

Assumir essa posição-sujeito não é tarefa simples, pois demanda uma série de implicações com as quais se deparam os profissionais da educação, na escola pública. Afinal, são tantos problemas, tantas carências: além de baixos salários e desvalorização da categoria, realidade essa que não só depende da vontade do profissional para modificá-la, há indisciplina e baixo rendimento dos alunos, as classes são superlotadas, a estrutura física de muitas escolas é precária e há escassez de recursos materiais e humano. Muitos desses aspectos são mencionados pelos licenciandos nos seus relatos, ao caracterizar a realidade da escola na qual estão atuando como bolsistas. Vejamos a seguir:

Dentre os trabalhos realizados na escola, apenas o que vem dificultando as atividades é a questão da própria estrutura física como de materiais em que a escola não oferece o necessário para que assim se tenha uma melhor obtenção de resultados e uma maior possibilidade de trabalho.

Embora tenha sido feito estudos baseados no ambiente encontrado, mas ainda

existem fatores como o grande número de alunos dentro de uma sala de aula o que inviabiliza um bom desempenho.

[...] é desmotivante perceber a realidade que um professor de ensino na rede pública enfrenta, o grande número de alunos ainda sim é o maior agravante [...].

Trata-se, pois, de uma realidade repleta de desafios que para enfrentá-los é preciso determinação, profissionalismo, luta, ou “ter amor pelo o que fazemos”, como coloca o bolsista em seu relato ao avaliar o trabalho executado na escola parceira:

Avaliando hoje o trabalho que fazemos na escola parceira, podemos observar que precisamos mesmo ter amor pelo o que fazemos, pois, trabalhar na área de educação nunca foi tarefa fácil, mas como já foi dito aqui, tudo é questão de dinâmica. E ao encontrar algumas dificuldades pelo caminho foi hora de nos aproximarmos mais ainda dos nossos colegas e fazermos um trabalho com mais garra e vigor e assim, enfrentando tudo, olhamos para trás e dissemos: tivemos sim bons resultados com a ajuda dos alunos, supervisores etc.

Esse depoimento nos faz reportar às palavras de Paulo Freire inscritas em *Educação e mudança*, quando afirma que “Não há educação sem amor” (2011: 15) ou na obra *Educação como prática da liberdade*, quando defende que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1999: 97).

Assim, diante das dificuldades e de problemas que perfazem a realidade escolar, o licenciando encontra no PIBID uma espécie de motivação, capaz de fazê-lo não somente enxergar os problemas ocorridos em sala de aula, mas olhar para as soluções, como podemos ver também no depoimento a seguir:

[...] com o PIBID passamos a enxergar não somente os problemas encontrados nas escolas, mas passamos a olhar para as soluções, uma maneira de interferirmos nesses problemas. Desta forma, o PIBID é uma espécie de projeto de motivação para nós que já estamos cansados de vermos os professores/alunos reclamarem tanto e não tomarem atitudes contra os problemas, às vezes por falta de discussões, planejamentos etc.

Essa ideia é reforçada por outro licenciando, quando declara ser o PIBID “uma espécie de estágio”:

O PIBID pode-se dizer que é uma espécie de estágio que nos proporciona como teremos que agir diante de uma sala de aula de ensino fundamental e médio. E estou realmente podendo vê através deste projeto de iniciação à docência que ensinar vai além de métodos e sim tem que ter muito estudo, disposição, iniciativa e interesse.

Como podemos ver, o PIBID oportuniza ao licenciando a prática da docência. Essa prática se institui, como coloca Libâneo (2001: 95), como exercício formativo para o futuro professor:

Isso implica ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

Significa, dessa forma, tomar a prática docente como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a sua organização curricular.

Ao avaliarem a repercussão do Programa no contexto do curso, verificamos em muitos relatos a valorização e o reconhecimento do que o PIBID tem fornecido em prol dessa formação:

Tem sido uma repercussão ímpar até porque estamos associando aspectos que aprendemos nas aulas e tentando trabalhar de forma dinâmica nas escolas; por ter um argumento de melhorias no ensino muito convincente, e também por ajudar a formar melhor o futuro docente, o projeto é visto com bons olhos pelos cursos da UERN em geral.

O PIBID nos dá muito mais oportunidades de adquirirmos experiência do que na própria universidade, pois na faculdade só passamos a ter o contato com as escolas quando estamos estagiando. Portanto, com certeza através do PIBID, passamos a refletir mais sobre nosso curso e a darmos o valor que ele merece, sendo que passamos a ver nosso curso de uma outra forma.

Acredito que após o PIBID o conceito sobre o novo corpo de docentes gerados pela UERN tenha melhorado visando que está capacitando seus futuros docentes e os estimulando. Os conteúdos têm contribuído para uma nova visão sobre o ensino.

Entendemos, dessa maneira, que a formação inicial implica busca pela escola, de formas institucionais, que proporcionem processos coletivos de reflexão e interação e a criação de sistemas de incentivo à sua socialização, considerando, pois, as necessidades dos professores e os problemas do seu dia a dia.

Na opinião de alguns bolsistas, o PIBID também vem contribuindo, de certa forma, no próprio ensino de Língua Portuguesa, na educação básica:

O ensino na Educação Básica nem sempre era bem recepcionado pelos discentes, pois esses já estavam acostumados com um ensino em que era

visto somente os conceitos de Gramática. Hoje, esse quadro está mudando, os alunos recebem bem o conteúdo e as discussões sobre um dado tema.

Pelo que se pode observar, o ensino de língua materna passa de uma tendência teórica centrada na língua enquanto sistema em potencial, desvinculado de suas condições de realização para uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, vinculada, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. Tal mudança ocorre graças aos estudos promovidos pelos coordenadores de área, cuja proposta pauta-se numa concepção interacionista funcional e discursiva da língua.

Nesses termos, o professor de Língua Portuguesa, conforme adverte Antunes (2003: 44), deve ser além de educador, linguista e pesquisador “[...] alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los”.

Na concepção de Tardif, com o qual também concordamos, o professor precisa ser visto como um ator que “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (2002: 230), os quais estruturam e orientam suas ações. Conforme advoga esse autor, os saberes experienciais dos professores são produtos de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os profissionais da educação desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Sem nos afastarmos da compreensão da importância de todos os saberes e seus modos de expressão, para o processo de formação e da construção da identidade docente, e enquanto singularidade que se constitui no coletivo, percebemos ao mesmo tempo o peso dos saberes da experiência identificados na ação coletiva que se realiza no âmbito do PIBID.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas ao longo deste texto, decorrentes da problematização levantada sobre “ser” ou “tornar-se” professor de Língua Portuguesa, mediado pela ação do PIBID, indicam que, de fato, o PIBID vem contribuindo, sobremaneira, na

construção identitária dos licenciandos bolsistas quanto à profissão docente.

Conforme depoimentos aqui analisados, o referido Programa é visto como uma espécie de “projeto de motivação” e de “estágio”, que leva o licenciando a não só conhecer a realidade da sala de aula, vivenciando os problemas que dela decorrem, mas a refletir e a buscar alternativas metodológicas que contribuam para com a qualidade do ensino. Também nos encontros semanais com o coordenador do subprojeto, o licenciando sente-se impulsionado a estudar, a debater e a planejar. Assim, é através dessas experiências, sejam elas em sala de aula ou mesmo nos encontros reflexivo-críticos de trocas que o Programa promove, que faz do bolsista um aprendiz de professor reflexivo e dinâmico.

Entendemos, pois, que essa inserção dos licenciandos na escola, a partir de uma ação coletiva, planejada, integrada e reflexiva, conforme se constata nos relatos dos licenciandos, é o que possibilita a aquisição de saberes e de experiências, elementos esses que fortalecem e potencializam o processo de profissionalização docente. É isso, portanto, que contribui efetivamente para construção de um sujeito que, na atuação de suas atividades, pensa sobre seu próprio trabalho, problematiza a realidade e busca alternativas para superar as barreiras da práxis docente.

A formação dos alunos bolsistas se complementa e, por sua vez, efetiva-se significativamente com as situações reais vivenciadas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. Com a tríade professor formador (coordenador do subprojeto), supervisor (professor da escola parceira) e licenciandos permite uma interação frutífera que se torna indispensável na formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, produzindo, dessa forma, um movimento dinâmico de formação recíproca e de crescimento contínuo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Antunes, Irandé, 2003. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

Cardoso, Aliana Anghinoni; Del Pino, Mauro Augusto Burkert; Dorneles, Caroline Lacerda. 2012. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil In: *Anais IX ANPEd SUL*. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br).

Foucault, Michel. 1995. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da*

hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231- 249.

Foucault, Michel. 2004. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barro da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. (Coleção: Ditos e Escritos, v. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2005. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, Paulo. 1999. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2011. *Educação e mudança*. 34. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, Bernardete A. 2009. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

Larrosa, Jorge. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 20-28.

Luckesi, Cipriano Carlos. 2001. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11. ed. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, António. 1991. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-38.

Nóvoa, António (Org.). 1999. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Pimenta, Selma Garrido. 1996. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). 1999. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan. a abr., p. 5-24.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.